

Министерство образования Республики Беларусь  
Белорусский государственный университет

ДИСКУРС УНИВЕРСИТЕТА – 2015  
ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ

Материалы  
IV Международной научно-практической  
интернет-конференции  
22–23 октября 2015 года

Минск  
2015

УДК 378(06)  
А 437

**Рекомендовано**

Научно-методическим советом Центра проблем развития образования  
Главного управления учебной и научно-методической работы БГУ  
(протокол № 7 от 30 ноября 2015 года)

**Редакционная коллегия:**

А. А. Полонников – председатель; Д. Ю. Король – отв. редактор;  
О. Н. Калачикова; Ж. В. Волкова; Н. Д. Корчалова; И. Е. Осипчик

**Рецензенты:**

доктор психологических наук, профессор, Л.А. Пергаменщик  
кандидат педагогических наук Е.Ф. Карпиевич

Дискурс университета – 2015. Дискурсивное конструирование образовательных событий : материалы I V Международной научно-практической интернет-конференции, Минск, 22–23 октября 2015 г. / БГУ ; редкол.: Д. Ю. Король (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2015. – 167 с.

В материалах Международной научно-практической интернет-конференции обсуждаются вопросы генеза, экспертизы, изучения и научно-методической поддержки образовательных инноваций. Контекст этих изменений связан с визуализацией современной культуры, возникновением новых гуманитарных феноменов и проблем в пространстве современного образования.

Содержание материалов предназначено для использования исследователями высшего образования, преподавателями, аспирантами, магистрантами, студентами вузов.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ».....</b>	<b>5</b>
Полонников А. А.	

<b>РАЗДЕЛ 1 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ: ДИСКУРСИВНОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ.....</b>	<b>13</b>
<b>ВИЗУАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....</b>	<b>13</b>
Полонников А. А.	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС ИКОНИЧЕСКОГО ПОВОРОТА.....</b>	<b>32</b>
<b>В ФИЛОСОФИИ: РОЛЬ ВООБРАЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ .....</b>	<b>32</b>
Петрова Г. И.	
<b>МИКРОТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ .....</b>	<b>37</b>
Полонников А. А., Король Д. Ю. Калачикова О. Н., Волкова Ж. В., Солоненко А. В.	
<b>УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ: АНАЛИЗ МИКРОУРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....</b>	<b>61</b>
Третьякова Т. Е.	
<b>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО КУЛЬТИВИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ЭКСПЕРТНОЙ КУЛЬТУРЫ И ТРАНСФОРМАЦИИ МИРОВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТОВ .....</b>	<b>74</b>
Нечитайло И. С.	
<b>ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА ЛОКАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ ГрГУ) .....</b>	<b>86</b>
Полонников А. А., Король Д. Ю., Корчалова Н. Д.	

<b>РАЗДЕЛ 2 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ: ПРАГМАТИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ.....</b>	<b>101</b>
<b>СВЯЗЬ БАЛЛОВ, НАБРАННЫХ АБИТУРИЕНТАМИ ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, И ИХ УСПЕВАЕМОСТИ НА ПЕРВОМ КУРСЕ С РЕЗУЛЬТАТАМИ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ.....</b>	<b>101</b>
Абламейко С. В., Хухлындина Л. М., Самохвал В. В., Шибут А. С., Барченко А. В.	
<b>УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ «МЕСТ ЛИЧНОГО ПРИСУТСТВИЯ» ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....</b>	<b>112</b>
Сорокова Л. А.	
<b>ЯЗЫК НАПИСАНИЯ И ЦЕННОСТЬ УЧЕБНОГО ТЕКСТА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>127</b>
Колышко А. М.	
<b>ИСТОРИЯ ОДНОГО УЧЕБНОГО КУРСА ПО ПСИХОЛОГИИ, или Про то, как магистранты сами для себя психологическое образование разрабатывали .....</b>	<b>134</b>
Краснова Т. И.	

<b>ЛИЧНОСТНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ВЫПУСКНИКА УНИВЕРСИТЕТА НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ИСТОРИИ.....</b>	<b>158</b>
--	------------

Зыкова С. Н.

<b>СОЦИАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ .....</b>	<b>163</b>
--	------------

Кочергин В. Я.

## **УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ «МЕСТ ЛИЧНОГО ПРИСУТСТВИЯ» ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Сорокова Л. А.

*НИ ТГУ, средняя общеобразовательная школа № 49  
(Школа Совместной деятельности), Томск, Россия*

Аннотация: в статье описывается использование гуманитарного подхода в управлении реализацией ФГОС в общеобразовательной школе. Автор обосновывает, что именно гуманитарный подход позволяет управлению создавать условия для самоопределения и выбора педагогов, придания педагогами собственного смысла внешним для них контекстам, понимания и обоснования ими «места личного присутствия» в рамках реализации ФГОС. Он обращает внимание на то, что создание условий связано с организацией совместной деятельности, в которой и происходит восстановление смысловых контекстов взаимодействия, актуализация интересов педагогов, именно поэтому становится возможной «встреча» педагога с внешним миром и самим собой, интерпретация внешнего мира в важных для педагога смысловых реалиях.

## **MANAGEMENT CONDITIONS TO CREATE «PLACES OF PERSONAL PRESENCE» UNDER THE GEF IN A SECONDARY SCHOOL**

Sorokova L.

National Research Tomsk State University, secondary school № 49  
(School of the joint activity) Tomsk, Russia

Abstract: this article describes how to use humanitarian approach in the management of the GEF in a secondary school. The author proves that it is a humanitarian approach allows management to create conditions for self-determination and choice of educators, teachers give their own meaning to their external context, understanding and justification of the "place of personal presence" under the GEF. He drew attention to the fact that the creation of conditions associated with the organization of joint activity in which occurs the restoration of semantic contexts interaction, the actualization of the interests of teachers, which is why it becomes possible to "meeting" of the teacher with the outside world and ourselves and interpretation of the outside world are important for the teacher semantic realities.

### **Контекст**

Введение в российских учреждениях среднего образования ФГОС поставило нашу школу перед необходимостью соорганизации созданного в ней за долгие годы собственного содержания с тем контентом, который задан новыми нормативными государственными документами. Для решения этой задачи управлением школы был сделан ряд шагов.

Первый из них был связан с соорганизацией результатов, обеспечиваемых Школой Совместной деятельности (ШСД), и тех, которые востребованы ФГОС. Он включал, с одной стороны, работу по инвентаризации инновационных разработок, сделанных в ШСД, что позволило проявить их инновационный потенциал, превратив его в ресурс реализации ФГОС, а с другой — конкретизировать результаты, заложенные во ФГОС. Наш анализ результатов, программируемых ФГОС, показал избыточную сложность и громоздкость заложенных в них формулировок; разноречивость в определениях общих для программ разного уровня понятий, а также их излишнюю абстрактность и (в некоторых случаях) несоответствие возрастным особенностям школьников. Следовательно, на первом шаге было необходимо: уточнить дефиниции результатов; уменьшить их «масштаб»; «привязать» результаты к возрастным характеристикам школьников, не потеряв при этом того позитивного смысла, который содержался в государственной программе.

Анализ рамочных условий, диктуемых ФГОС, вызвал к жизни необходимость переосмысления оснований собственного подхода, прежде всего, в плане формирования метапредметных и личностных результатов обучения. Эта задача определяла содержание работы второго шага в направлении соорганизации, отмеченной нами в начале статьи.

Для обоснования подхода к формированию результатов в ШСД мы обратились к концептуальным основаниям педагогики совместной деятельности, разработанной научным руководителем нашей Школы Галиной Николаевной Прозументовой, согласно которым взаимодействие взрослых и детей — предмет и содержание образования всех участников этой деятельности [3, 14]. Это значит, что качество образования в ШСД определяется характером участия взрослых и детей в организации совместной деятельности, их влиянием на постановку целей, проектирование процесса их реализации, анализ и оценку результатов. Иными словами, качество образования в общеобразовательной школе обусловлено качеством совместной деятельности взрослых и детей в этой школе [2, 41].

Результаты обучения, согласно требованиям ФГОС, делятся на личностные, метапредметные и предметные. Личностные результаты включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию; метапредметные — универсальные учебные действия (УУД) (познавательные, регулятивные и коммуникативные), ориентированные на овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться. К предметным компетенциям

принято относить, например, скорость чтения в начальной школе, темп письма, знание таблицы умножения, законов физики и др. Следовательно, коммуникативные действия относятся к УУД и рассматриваются, наряду с познавательными и регулятивными, как действия, связанные с умениями детей грамотно оформлять свои мысли, отвечать на вопросы, организовывать учебное сотрудничество и представлять результаты совместной учебной работы. Здесь следует отметить, что в ШСД, в отличие от ФГОС, коммуникативные действия рассматриваются как базовые УУД, т. е. как определяющие качество образования в Школе, как основа для формирования личностных, метапредметных и предметных результатов, как особый предмет образования, который строят и осваивают взрослые и дети. При этом мы считаем, что изменение качества совместной деятельности обусловлено изменением функций и позиций участников в совместной деятельности, что влияет на параметры их вовлеченности в совместную деятельность [4, 18].

Что это значит — совместная деятельность является особым предметом? Рассмотрим данное положение на конкретном примере. Поскольку урок был, есть и остается пока базовой для школы формой организации учебного процесса, то именно на ней и остановимся. В ШСД разработаны базовые модели организации совместной деятельности педагога и ребенка на уроке. Мы выделяем урок-задание, урок-проблематизацию и урок-диалог.

На уроке-задании (традиционный урок) функция педагога состоит в предъявлении требований ученику, который их исполняет. Кто в этом случае получает хорошие оценки? Тот, кто наиболее четко и правильно выполняет задание. Следовательно, в такой совместной деятельности педагог занимает позицию руководителя, а ребенок — исполнителя, а качество вовлеченности и того, и другого носит нормативный характер, поскольку обусловлено желанием ребенка получить хорошую оценку, похвалу учителя, родителей, а у педагога — необходимостью «дать» урок, «пройти» предметную программу.

На уроке-проблематизации функции участников меняются: педагог создает проблемную ситуацию, дети обсуждают возникшее затруднение, формулируют сами (или с помощью педагога) возникшую проблему, разрабатывают и представляют варианты ее решения, учитель же организует обсуждение и анализ полученных результатов. При этом меняются и позиции участников совместной деятельности: педагог выступает в позиции ее организатора и участника, дети — в качестве участников. Меняется и ка-

чество вовлеченности: педагогу и многим детям становится интересно, они с удовольствием принимают участие в обсуждении, спорят, доказывают, аргументируют свою точку зрения, и оценка «уходит» на второй план.

На уроке-диалоге, целью которого является развитие субъектной и личностной позиции всех участников совместной деятельности, вновь меняются функции участников взаимодействия, которые являются партнерами и со-участниками в образовании смыслов, целей взаимодействия, в преодолении ситуаций неопределенности и выработке границ совместной деятельности, проектов ее изменения. Поэтому важно организовать и участвовать в высказывании разных мнений, определять свою позицию, уметь услышать другого, различать позиции и договариваться. Качество вовлеченности обуславливается ценностью субъектной и личностной позиции всех участников взаимодействия. Оценка на таком уроке не просто нежелательна, она — противопоказана.

Как показывает анализ нашей практики, при такой организации совместной деятельности школьники начинают различать, выбирать и заказывать разные модели организации взаимодействия [1, 12]. Более того, наш опыт свидетельствует о том, что когда педагоги овладевают моделями организации совместной деятельности, они начинают понимать и различать разные способы взаимодействия, а также проектировать взаимодействие в рамках предметной темы.

Следует отметить, что мы учим взаимодействию не только на уроке и предметной теме, а и в рамках специальных образовательных программ. Так, например, в рамках образовательной программы «Обучение образовательному проектированию в совместной деятельности», руководителем которой является И.Ю. Малкова (д.п.н., профессор ТГУ), ученики обучаются взаимодействию в ходе проектирования, предполагающего особый способ организации совместной деятельности. Программа же «Обучение школьников решению учебных и образовательных проблем в процессе совместной деятельности», руководитель Е.А. Румбешта (д.п.н., профессор ТГПУ), построена на обучении детей проблематизации как базовому способу организации взаимодействия. Кроме того, взаимодействию мы учим и в рамках проектов параллелей ШСД, где акцент в организации совместной деятельности делается на возрастных особенностях школьников.

Учитывая, что речь идет о реализации ФГОС в самом начале основной школы, остановимся на особенностях взаимодействия в начальной школе и школе младших подростков. В начальной школе обучение взаимодействию связано с расширением образовательного опыта детей, по-



средством занятий в парах и группах. Младшие школьники учатся быть открытыми друг к другу; осваивают умение слушать и слышать друг друга, задавать вопросы и отвечать на них; привыкают распределять работу в группе и представлять ее результаты; научаются рефлексировать результаты своей и совместной деятельности.

Младшие подростки (5–7 классы) ориентированы на участие в разнообразных группах и различение качества группового взаимодействия. Мы учим младших подростков выделять ролевое содержание совместной групповой работы; распределять роли и содержание деятельности; удерживать ролевую специфику в групповой работе; выделять и выбирать группы разного качества (дружеские, инициативные, проблемные, проектные), а также учитывать особенности взаимодействия в них; выделять, понимать и оценивать собственные достижения и результаты своей и совместной деятельности.

Для понимания того, о чем идет речь, приведем лишь некоторые результаты обучения взаимодействию, взятые в форме самооценки школьников 2014/2015 учебного года. Данные получены путем анкетирования детей пятых, sixth и седьмых классов (174 человека). Школьники отмечают, что в большей степени они научились договариваться и налаживать отношения (от 57% до 74% опрошенных), высказывать своё мнение (от 45% до 70% опрошенных), брать на себя ответственность и помогать другим (от 35% до 58% опрошенных), разрешать конфликты (от 35% до 46% опрошенных). На половине предметов в 6-х классах и на трети в 7-х, по мнению учащихся, активно используется ролевое взаимодействие (от 76% (7Б) до 100% (7А)).

Сам факт выделения детьми ролевого взаимодействия — уже хороший результат, свидетельствующий о том, что на данной возрастной ступени созданы условия для ролевых проб, и эти пробы выступают предметом их осознания: школьники понимают и могут выделять содержание ролевого взаимодействия. Самыми популярными, согласно данным опроса, оказались роли организатора и генератора идей, что соответствует возрастным особенностям подростков.

Если говорить о мотивации участия в совместной деятельности младших подростков, ее положительная оценка составляет во всех классах от 80% до 100%. При этом выше всего оценивается организация совместной деятельности на уроках, формы ее организации. Высоко также оценивается деятельность тех педагогов, которые интересно вели свои уроки. Меньший процент положительных оценок получило взаимодействие с

«друзьями», что некоторым образом парадоксально, поскольку в подростковом возрасте «общение с друзьями» принято считать ведущим мотивом взаимодействия.

Обобщая, можно сказать о том, что если рассматривать коммуникативные УУД в качестве базовых, то показателями результативности формирования УУД в ШСД являются:

- изменение качества взаимодействия педагога и детей в разных формах организации совместной деятельности (перераспределение функций и позиций в совместной деятельности);
- качество вовлеченности участников в совместную деятельность (мотивация участия в совместной деятельности, отношение к разным формам ее организации);
- влияние участников совместной деятельности на постановку целей, проектирование содержания, анализ и оценку результатов.

Поскольку, как уже отмечалось выше, соорганизация содержания и результатов реализации ФГОС и опыта ШСД, а также уточнение специфики реализации государственных стандартов в ШСД велись в экспериментальном режиме, то в этом процессе были задействованы не все педагоги школы, а члены Научно-методического Совета (НМС) и часть педагогов, пожелавших участвовать в этом эксперименте. Это были педагоги-исследователи, мотивированные к участию в инновационной деятельности. Однако в 2015/2016 учебном году ситуация с реализацией ФГОС кардинально изменилась — из экспериментальной она превратилась в нормативную, а это означает, что все педагоги, работающие, как минимум, в 5-х и 6-х классах, должны были в обязательном порядке участвовать в формировании у детей УУД в урочных и внеурочных формах. Поэтому перед управлением ШСД встала задача вовлечения остальных педагогов в этот процесс.

Педагогическая идеология ШСД опирается на гуманитарный подход в управлении инновационной деятельностью, разработанный Г.Н. Прозументовой, для которого характерно удержание антропологического контекста, связанного с преодолением повседневности (выходом за ее границы); построением новых пространств совместной деятельности; с созданием «мест личного присутствия». Поэтому для образования у педагогов таких «мест» при реализации ФГОС, управлению ШСД было необходимо организовать процесс самоопределения учителей. При этом важно было не просто «дать задание» педагогам по реализации ФГОС, а создать условия для того, чтобы педагоги, сообразуясь с собственным опытом, смогли сами

выбрать: какие УУД, в каких формах, на каких классах и предметах они будут формировать и какими способами, какие инновационные разработки и в каких проектно-исследовательских группах они будут создавать для обеспечения процесса их формирования.

Для успешной реализации ФГОС чрезвычайно важно, чтобы педагоги определили сами эти самые «зоны личного влияния» в пространстве, обозначенном государственной программой. В противном случае, как показали результаты исследования мотивации участия в инновационной деятельности вновь пришедших в ШСД педагогов, они начинают воспринимать само участие в инновациях как «задание» управления, как то, что «мешает» их основной деятельности. Они так и пишут: «Моя основная задача — учить детей, проводить уроки, почему я должна заниматься еще и какими-то инновационными разработками» [6, 69].

### **Прецедент**

Для решения задачи приобщения основного состава школы к работе по соорганизации опыта ШСД и требований ФГОС управлением был сделан ряд шагов. Начало работе было положено на августовском заседании НМС, которое состоялось в августе 2015 года. На нем были презентованы: специфика реализации ФГОС в ШСД; результаты, достигнутые в прошлом учебном году; выделено основное направление реализации ФГОС в ШСД. А также было принято решение о проведении заседаний проектно-исследовательских групп (образовательных программ, проектов параллелей, методических объединений) с целью восстановления смыслового пространства совместной деятельности в этих структурных подразделениях — первого шага в самоопределении педагогов, не включенных в соорганизационную работу.

Результатом первых заседаний структурных подразделений стало то, что педагоги с управленцами смогли определиться с общими смысловыми рамками реализации ФГОС с использованием технологий организации совместной деятельности. Однако вскоре стало понятно, что сделан только первый шаг в самоопределении этой группы педагогов. Предстояло конкретизировать общую смысловую рамку работы в каждом из школьных подразделений, а также определение УУД, которые будут ими формироваться (и как) на уроках и внеурочных мероприятиях.

Для оказания помощи этой группе учителей на заседании НМС было принято решение о проведении общешкольного семинара по теме: «Самоопределение педагогов в проектно-исследовательском пространстве реализации ФГОС ООО в Школе Совместной деятельности: возможности и ресурсы». На нем все руководители проектно-исследовательских групп должны были представить содержание их деятельности и показать, куда можно «войти» педагогам с реализацией ФГОС, а также предъявить те ресурсы, которые имеются в группе и могут быть использованы педагогами в собственной деятельности. После проведения семинара его участникам была предложена анкета, в которой они должны были оценить полезность этого мероприятия, а также указать УУД, которые они собираются формировать, формы, в которых предполагают это делать (урочные, внеурочные), а также сформулировать заказ управлению на недостающие ресурсы.

На очередном заседании НМС научным руководителем Школы были представлены результаты анкетирования педагогов по оценке общешкольного семинара по самоопределению педагогов и представлению ресурсов реализации ФГОС в Школе. Согласно результатам анкетирования, 2 педагога оценили семинар как очень полезный, 20 — как полезный. В качестве недочетов педагоги указали на большое количество представленного материала (много выступлений), который сложно было усвоить. Практически все указали, что сориентировались и выбрали УУД, с которыми они будут работать в этом году, а часть педагогов смогла определиться и с ресурсами, которыми они будут пользоваться при реализации ФГОС.

Когда результаты опроса были проанализированы, то оказалось, что:

- основная часть педагогов смогла определиться с тем, какие УУД, как, в каких формах (урочных, внеурочных) и на каких классах они будут формировать, а также в какой проектно-исследовательской группе они будут работать;

- другая часть не смогла конкретизировать УУД, которые они собираются формировать, определить базовые классы и предметы и проектно-исследовательские группы, в которых они будут работать;

- остальные (небольшая группа) была квалифицирована управленцами ШСД как неопределившиеся. В нее входили учителя физической культуры, для которых оказался проблематичным, прежде всего, выбор формируемых результатов ФГОС. Они указали, что будут формировать личностные результаты на занятиях спортсекций и на уроках физической культуры, но не указали, как они собираются это делать, и как при этом будут учитывать возрастные особенности разных групп школьников.

### Аналитический комментарий

К числу необходимых управленческих действий по вовлечению педагогов в процесс соорганизации опыта ШСД и программы ФГОС можно отнести следующие:

- совместное восстановление смыслового контекста реализации ФГОС и способа работы с ним (заседание НМС);
- создание «мест» для коллективного восстановления (проектирования) смысла и содержания совместной деятельности в малых группах: заседания проектно-исследовательских групп, методических объединений;
- обеспечение совместного анализа педагогами своего опыта участия в инновационной деятельности, своих интересов и возможностей их соорганизации со ФГОС;
- организация возможности выбора способа влияния педагогов на собственную и совместную деятельность с учащимися: УУД, способы их формирования, подбор учебных предметов, классов, форм реализации, проектно-исследовательской группы;
- создание возможностей для дополнительного «вхождения» педагогов в разные проектно-исследовательские пространства (представление содержания деятельности проектно-исследовательских групп на семинаре);
- объективация ресурсов, которыми располагает ШСД для реализации ФГОС и помощь в фиксации недостающих образовательных ресурсов;
- включение педагогов в исследовательскую работу для понимания характера и результативности их деятельности в рамках соорганизации опыта ШСД и программ ФГОС.

Следует отметить, что само выделение перечня, содержания и результативности управленческих действий свидетельствует о частичной решенности задач управления. Возникает ряд вопросов. Почему управление смогло достичь неплохого, но лишь частичного результата? Почему часть педагогов, несмотря на значительные усилия, так и не смогла определить для себя смысловые рамки в реализации ФГОС? Не связано ли это с недостатками самой программы ФГОС, на которые указывалось ранее? Или все дело в том, что управлению ШСД не всегда удавалось удержать выработанный Школой подход, вследствие чего был частично «утерян» значимый для решения задач соорганизации антропологический контекст? Или причина в том, что не в полной мере было реализовано методологическое указание Г.Н. Прозуменовой, согласно которому антропологический контекст должен удерживаться самой организацией образования, поддер-

живающей саму возможность и необходимость человека участвовать в смыслообразовании?

При этом обращается внимание на тот факт, что в такой организации важны как встречи педагога с внешним миром, так и «встреча» с самим собой, с осознанием того, как им будет организована педагогическая и совместная деятельность со школьниками в новых организационных условиях. В описанной ситуации у ряда педагогов такая «встреча» внешних и внутренних контекстов произошла, а у части — нет. Почему?

### **Аналитическое обобщение**

Во-первых, говоря о гуманитарном подходе и характеризуя его, Г. Н. Прокументова связывала этот подход с управлением определенными, а именно «образовательными инновациями», т. е. такими, которые появляются по инициативе и при участии самих образующихся.

Во-вторых, она связывала его с возможностью влияния участников совместной деятельности на собственное образование (цели, нормы, формы организации).

В-третьих, Г. Н. Прокументова обращала внимание на то, что содержание такого управления составляет: создание ситуаций обсуждения, смысло- и целепорождения в совместной деятельности; формирование инновационного опыта и его реконструкция; становление практики влияния образующихся на свою и совместную деятельность; работа с инициативами, потенциалом совместной деятельности (скрытые возможности взаимодействия); перевод потенциала совместной деятельности в ресурс повышения качества образования. Кроме того, в содержание такого управления входит и проведение исследований для понимания того, что происходит и с участниками совместной деятельности, и с управлением, и с реальной практикой.

В-четвертых, результатами гуманитарного управления будут являться становление субъекта управления инновациями на «местах», создание мест организации образования, возможности влияния людей на своё образование [5, 63–64].

Вышесказанное позволяет более детально проанализировать, какой подход и как использовало управление Школы для создания условий, обеспечивающих самоопределение педагогов и их выбор.

Очевидно, что в связи с первым тезисом Г. Н. Прозументовой еще более актуальным становится вопрос о том, может ли этот подход использоваться по отношению к инновациям, которые хоть и рамочно, но все-таки заданы каким-то другим субъектом (например, государством) как ФГОС ООО?

Эта проблема поднималась автором этих строк на методологическом семинаре факультета психологии ТГУ, где Г. Н. Прозументова делала доклад «Методология и методики гуманитарного исследования». Вопрос касался связи «мест личного присутствия» и «инноваций в образовании», инициированных внешними по отношению к школе инстанциями. По мнению докладчика, возможны два варианта отношений к такого рода инновациям: первое — неприятие и дистанцирование субъектов педагогической практики, другое — реинтерпретация ими этих инноваций в контексте своей реальности. Г.Н. Прозументова апеллировала к опыту ШСД, в которой детей к ЕГЭ (внешняя инновация) готовят не с помощью тренажа, а помощью технологий организации совместной деятельности.

Следовательно, центральным моментом переопределения педагогами требований ФГОС и построения ими «мест личного присутствия» является актуализация действующих в целом в ШСД смысловых рамок, а также рамок в работе отдельных ее подразделений: НМС и проектно-исследовательских групп.

Создание условий для педагогического самоопределения и выбора можно одновременно рассматривать как необходимые управленческие действия для организации «мест личного присутствия», открывающих педагогам возможность влияния на цели, формы и нормы «инноваций в образовании». Выбор же учителем проектно-исследовательской группы — это возможность реализации своего замысла, его рефлексии и экспертизы, а также объективации в текстуальном качестве: статья, доклад, методическая разработка и др. Текстуальная объективация позволяет сделать этот замысел достоянием более широкого, чем ШСД профессионального сообщества.

Выделив, таким образом, схему управленческой деятельности, мы решили использовать ее в работе с теми педагогами, у которых возникли трудности в самоопределении. Местом апробации стало заседание МО общего развития ШСД.

## Ситуация

На встречу пришли четыре педагога, которые были учителями физкультуры. Необходимо отметить, что трое из них недавно начали свою деятельность в нашей Школе. Разговор начался с обсуждения того выбора, который они сделали. Автор этих строк обратила их внимание на то, как сформулированы личностные результаты во ФГОС, как они интерпретированы применительно ШСД, а также спросила педагогов о том, как мыслится их конкретизация на уроках физкультуры или занятиях спортсекций. Один из педагогов, до этого много лет проработавший тренером по волейболу в спортшколе, начал объяснять, что учебной программой предусмотрены теоретические занятия, на которых идет, в частности, разговор об известных российских спортсменах и их достижениях, что, по его мнению, как раз и обеспечивает формирование у детей личностных результатов, например, гражданской идентичности. Однако свое объяснение он закончил следующей фразой: «А нельзя ли как-то без этого? Ведь мы и до этого нормально работали и дальше будем так же работать». Его позиция не была поддержана другими участниками обсуждения.

Попытка ведущего дискуссии построить полемику вокруг вопросов УУД, которые можно было бы формировать на уроках физвоспитания, оказалась неудачной. Возникла напряженная пауза. И тогда научный руководитель ШСД — профессор С. И. Поздеева — предложила строить обсуждение не из ракурса формирования УУД у школьников, а от содержания внеурочных физкультурных мероприятий, того, что интересует самих педагогов. Тягостное молчание было прервано. Один из молодых учителей сказал, что хотел бы организовать на параллели младших подростков внеурочное событие: «Школьные олимпийские игры». Эта тема была подхвачена всеми участниками обсуждения. В процессе обсуждения его участники пришли к выводу, что реализовать этот замысел можно, используя технологию проектирования в совместной деятельности. Консультировать же педагога и помогать ему в реализации этого проекта могут коллеги из соответствующей проектно-исследовательской группы.

Еще одна учительница, в основном молчавшая до этого момента, сказала, что у нее тоже есть одна задумка: она хотела бы сделать вместе с учениками сборник заданий для организации теоретической части олимпиады по физкультуре, куда могли бы войти задания и материалы о выдающихся спортсменах не только России, области, города, но и школы. Она объяснила это тем, что такую олимпиаду они проводят регулярно, но



всякий раз испытывают трудности в организации теоретической части. Это предложение было поддержано ее коллегами.

Еще один учитель сказал о том, что хотел бы продолжить начатую в прошлом учебном году работу и попросил помощи в оформлении ее результатов. Следующая фаза обсуждения была посвящена способам выражения результатов замыслов учителей в языке ФГОС. Таким образом, произошло самоопределение трех педагогов из четырех. Посредством специально организованной дискуссии они смогли увидеть возможность «вхождения» в программу ФГОС, а также реализации в ней своего собственного интереса.

### **Аналитический комментарий**

Как показывает приведенное выше описание, для отдельных групп педагогов самоопределение в рамках реализации программы ФГОС представляет определенную проблему. Из этого следует, что этой части учителей необходима специальная управленческая поддержка. Она заключается в создании особых коммуникативных условий для порождения и оформления замысла, его деятельностного структурирования и перевода результативности в систему принятых педагогическим сообществом критериев и показателей. В то же время, как показывает опыт, даже педагогу, давно работающему в ШСД и имеющему опыт участия в инновационной деятельности, необходима помощь самоопределении, заключающаяся в восстановлении и обновлении смыслового контекста.

### **Аналитическое обобщение**

Таким образом, создание педагогами «мест личного присутствия» невозможно без организации специальной коммуникации по созданию (восстановлению) смыслового контекста, в котором и происходит актуализация интереса педагога к определенным формам и способам учебного взаимодействия. Посредством совместного удержания смыслового контекста становится возможной «встреча» педагога с внешним миром и самим собой, и интерпретация внешнего мира в важных для педагога смысловых реалиях (или придание педагогом смысла внешним вызовам). Отсутствие такого рода коммуникативных условий делает саму «встречу» невозмож-

ной, а прямые административные усилия — контрпродуктивными, порождающими имитации и другие формы педагогического сопротивления.

Представленный опыт свидетельствует о том, что педагогу для реального осуществления образовательной инновации (даже после того как педагог самоопределился и у него возникло понимание того, как создать «место личного присутствия», которое, как мы выяснили, появляется только в пространстве взаимодействия) необходима группа, в которой он будет осуществлять действия по конструированию, апробации образовательного замысла, а также рефлексии происходящих изменений. Остается верным положение, сформулированное Г. Н. Прокументовой, что инновационное движение возможно только в «парадигме коммуникации и со-общения».

Анализ работы по соорганизации опыта ШСД и результатов, программируемых ФГОС, обнаруживает несколько нерешенных проблем. Одна из них касается эффективности восстановления (создания) смыслового контекста совместной деятельности. Может ли управленец всегда гарантировать достижение социально-значимого результата или определенная «недостижимость» должна быть учтена при оценке качества управленческой работы? Как быть в тех случаях, когда самоопределение педагога локализуется за границами, заданными инновацией? Каким должно быть управленческое поведение в условиях рутинизации и оповседневнивания инновации? Означает ли это, что управлению нужно будет тратить все больше усилий на восстановление смысловых контекстов образовательной практики? И есть ли границы их восстановления? А если они есть, то как их определить?

#### Список использованных источников

1. Первый шаг: от авторитаризма к авторству : учебно-методические материалы к образовательной программе «Педагог-участник и организатор совместной деятельности» ; сост. О. Н. Калачикова. — Томск, 2001. — 46 с.
2. Прокументова, Г. Н. Концепция развития Школы Совместной деятельности: изменение способа целеобразования в педагогической практике / Г. Н. Прокументова // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития ; под ред. Г. Н. Прокументовой. — Томск, 1997. — Кн. 1. — С. 38–51.
3. Прокументова, Г. Н. Методологические основания концепции Школы Совместной деятельности / Г. Н. Прокументова // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития ; под ред. Г. Н. Прокументовой. — Томск, 1997. — Кн. 1. — С. 10–21.
4. Прокументова, Г. Н. Первый шаг: от авторитаризма — к авторству. Пояснительная записка / Г. Н. Прокументова // Школа Совместной деятельности. Образовательная программа для педагогов «Педагог — участник и организатор совместной деятельности» ; под ред. Г. Н. Прокументовой. — Томск, 2001. — Кн. 4. — С. 15–24.

5. Прокументова, Г. Н. Стратегии управления инновациями в образовании / Г. Н. Прокументова // Управление инновационными процессами в образовании: проблемы и подходы к их решению. – Томск : ШЮргезз, 2000. – С. 60–68.

6. Юрчук, О. А. Управление созданием инновационных разработок в образовательном учреждении : магист. дисс. : 07.00.09 / О. А. Юрчук. – Томск, 2014. – 107 с.